



Considerações sobre a construção da história escrita, ensinada e divulgada através da matriz disciplinar de Jörn Rüsen

<http://dx.doi.org/10.4025.dialogos.v22i3.45349>

Márcia Elisa Teté Ramos

Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil. E-mail: metraramos@uem.br

Palavras-chave: Matriz disciplinar; História Pública; Ensino de História; História sobrecarregada.	Resumo: Pretende-se discutir a produção da história especializada, da história mediatizada e da história ensinada na interlocução com a matriz disciplinar de Jörn Rüsen. Defende-se que deve haver a fundamentação científica também na construção do conhecimento histórico escolar, para que o senso comum se torne senso crítico. Contrapõe-se aos revisionismos que negam, silenciam, deturpam a história considerada "sobrecarregada" em relação aos indígenas, ao escravismo e à Ditadura Civil-Militar brasileira. Toma como exemplo de história midiática/pública os Guias Politicamente Incorretos, principalmente da História do Brasil, escrito por Leandro Narloch (2011). Conclui que apenas a história construída com base científica pode refletir sobre o presente vivido para interpretar o passado com vistas ao futuro transformado no sentido de afirmar uma sociedade democrática.
Key words: Disciplinary matrix; Public History; Teaching History; Burdening history.	Considerations about the construction of the written history, taught is disclosed by means of Jörn Rüsen's disciplinary matrix Abstract: It is intended to discuss the production of specialized history, mediated history and history taught in the interlocution with the disciplinary matrix of Jörn Rüsen. It should be argued that there should be a scientific foundation also in the construction of a school knowledge, so that the common thought becomes a critical sense. It opposes the revisionisms that deny, silence, and distort the history considered "overloaded" in relation to the natives, to slavery and to the Brazilian Civil-Military dictatorship. Take as an example of media / public history the Politically Incorrect Guides, mainly from the History of Brazil, written by Leandro Narloch (2011). It concludes that only history built on a scientific basis can reflect on the present lived to interpret the past with a view to the future transformed in the sense of affirming a democratic society.
Palabras clave: Matriz disciplinaria; Historia Pública; Enseñanza de Historia; Historia sobrecargada.	Consideraciones sobre la construcción de la historia escrita, enseñada y divulgada a través de la matriz disciplinar de Jörn Rüsen Resumen: Se pretende discutir la producción de la historia especializada, de la historia mediatizada y de la historia enseñada en la interlocución con la matriz disciplinaria de Jörn Rüsen. Se defiende que debe haber la fundamentación científica en la construcción del conocimiento escolar. Se contraponen a los revisionismos que niegan, silencian, distorsionan la historia considerada "sobrecargada" en relación con los indígenas, al esclavismo ya la dictadura civil-militar brasileña. Tarda como ejemplo de la historia mediática los Guias políticamente incorrectos, en particular de la historia de Brasil, escrito por Leandro Narloch (2011). Concluye que sólo la historia construída con base científica puede reflexionar sobre el presente vivido para interpretar el pasado con vistas al futuro transformado en el sentido de afirmar una sociedad democrática.
Artigo recebido em: 13/11/2018. Aprovado em: 13/12/218	

O filósofo da história alemão Jörn Rüsen concebe a matriz disciplinar do conhecimento histórico na década de 80 do século passado, conforme os embates da época na Alemanha sobre a verdade histórica. Uma sociedade dividida pelo muro e ameaçada pela bomba atômica, de certo, requer o repensar, não só da história-acontecimento, mas sobre como a escrevemos, como a ensinamos e como se dissemina na sociedade. No Brasil, assim como em outros países, devido ao *boom* revisionista sob outro contexto histórico, Rüsen vem sendo retomado para discutir a mesma temática, qual seja, a história escrita/ensinada/divulgada, a cultura histórica. Por sua vez, Rüsen vem atualizando seus estudos em torno do que considera problemático nos tempos atuais: a questão da identidade nacional em uma Europa unificada em que cresce a multiplicidade étnica devido à imigração (RÜSEN, 2015a, p. 20); a globalização (RÜSEN, 2015a, p. 28); a racionalidade científica, a economia de mercado e as novas mídias (RÜSEN, 2015a, p. 44); a lógica da exclusão (RÜSEN, 2015a, p. 29) e o etnocentrismo (RÜSEN, 2015a, p. 45). Todos estes problemas estão relacionados ao processo de construção da individualidade/identidade no reconhecimento/compreensão da alteridade no qual o aprendizado histórico deve intervir (RÜSEN, 2015a, p. 31).

Para esta intervenção, pautamos a objeção às ideias de que qualquer versão histórica pode ser válida em uma sociedade

democrática, de que a escrita da história é apenas uma representação da realidade, e mesmo, ao silenciamento, relativização ou total negação de acontecimentos “desconfortáveis”. Se nega o Holocausto, e em nível nacional, se tergiversa sobre temas que já eram considerados superados pela historiografia, entre outros: o genocídio indígena, ontem e hoje; a escravização e a Ditadura Civil-Militar. As duas primeiras questões referem-se à diversidade étnica e a segunda diz respeito ao que Bauman chama de retrotopia como nostalgia de um passado utópico, pois inexistente, devido ao medo do futuro (BAUMAN, 2017). Bodo Von Borries denomina esta história não contada ou mal contada de sobrecarregada (*burdening history*), pois seria controversa e mal resolvida. É como se houvesse um nó histórico que não foi desatado, e que por ter sido por tanto tempo negligenciado, ressurgiu na sua pior forma, como história negada, silenciada ou deturpada (VON BORRIES, 1992).

Em oposição ao negacionismo, aos revisionismos não fundamentados Rüsen argumenta que devemos enfrentar a história pensando-a como construção científica na sua interlocução com o mundo da vida. Também o já citado Borries considera que, para retirar o peso da história, devemos nos reconciliar com esta por intermédio do conhecimento histórico.

Tendo como ponto de partida estas considerações, neste artigo exploramos a matriz disciplinar rüseniana, tomando três campos interdependentes: História Ciência, História

Pública e História como disciplina escolar. Enfim, pesamos sobre a cultura histórica como “manifestação da consciência histórica na sociedade”, que “inclui o trabalho cognitivo dos estudos históricos, bem como as atitudes da vida cotidiana voltadas para a compreensão do passado”, e ainda, a “educação histórica nas escolas” e “as apresentações do passado nas diversas mídias ou na literatura” (RÜSEN, 2015a, p. 24).

Sob a conceituação de História Pública, entendemos que nesta, circulam os saberes históricos não especializados ou não especificamente acadêmicos, no caso, quanto à história. A História Pública tem dois níveis interdependentes: o chamado senso comum, quando os sujeitos adquirem saberes históricos através de suas experiências cotidianas por intermédio da família, da igreja, da escola, da mídia, etc. e/ou recorrem à memória coletiva e o dispositivo de mediação escolar, que engloba 1) o ensino de história na escola; 2) o livro didático; 3) museus ou acervos; 4) materiais midiáticos como documentários, filmes e livros (ALBIERI, 2011) e acrescentamos o item 5) currículo escolar de história. Procuramos nos ocupar do quarto item, os materiais midiáticos revisionistas que divulgam certas ideias históricas, exemplificando com alguns Guias Politicamente Incorretos (que vamos denominar aqui de GPIs).

Politically Incorrect Guide, são uma série de livros que vem sendo publicados nos EUA desde o início dos anos 2000, pela

Regnery Publishing que se sustenta pelas ideias conservadoras e/ou “politicamente incorretas”. A série foi idealizada por Jeffrey Rubin, então editor do conservador *Book Club*, empresa irmã da *Regnery* com sede em Washington. Atualmente, conta-se com 32 obras desta série, muitas das quais traduzidas, versando sobre diferentes tópicos, como: Guia Politicamente Incorreto da Guerra do Vietnã; das mulheres, sexo e feminismo; do Oriente Médio; da Constituição, da Imigração, etc. No Brasil, tornaram-se famosos vários GPIs, mas vamos nos ater aos seguintes: *Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil* de Leandro Narloch (de 2009 e com revisão ampliada em 2011); *Guia Politicamente Incorreto da América Latina* de Leandro Narloch e Duda Teixeira (2011) e *Guia Politicamente Incorreto da História do Mundo* de Leandro Narloch (2013), enfatizando o primeiro.

Em síntese, ciência, mídia e ensino serão observados como dimensões da cultura histórica e analisados por intermédio da matriz disciplina rüseniana.

Breve introdução: a história como professora da vida

Para Rüsen, antes de os historiadores pensarem a história como uma disciplina científica com seus métodos próprios, e antes das pessoas que lidavam com a história se entenderem historiadores, o ensino e a aprendizagem histórica eram intrinsecamente

atrelados ao conhecimento histórico. A *historia vitae magistra* (história mestra da vida) caracterizou a historiografia ocidental desde a antiguidade até as últimas décadas do século XVIII: “a escrita da história era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica” (RÜSEN, 2010, p. 24). Mesmo com o advento do Iluminismo, quando as formas modernas de pesquisa estavam sendo engendradas, ainda se discutia o potencial didático da escrita da história. Jörn Rüsen julga que no século XIX “devido à crescente institucionalização e profissionalização da história, a importância da didática da história foi esquecida ou minimizada.” (RÜSEN, 2010, p. 25). A história foi se apartando da didática e os historiadores vão gradualmente acreditando que entre suas funções, não se inclui a preocupação com destinatários para além de seus pares. Didática, torna-se um termo para designar as estratégias empregadas para mediar/traduzir/facilitar a ciência de referência, tarefa dos professores, e não dos historiadores (RÜSEN, 2001, p. 89).

Rüsen critica o fato de que muitos historiadores entenderem “que sua disciplina estava legitimada pela sua própria existência” (RÜSEN, 2010, p. 27) e nos convida a retomar o componente didático da historiografia, rompendo com a “mentalidade estreita” que excluiu a “função prática da história” (RÜSEN, 2010, p. 31), ou melhor, que retirou da “reflexão histórica racional” as “dimensões do

pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática” levando ao seu reverso, à “irracionalidade da história” (RÜSEN, 2010, p. 25).

A matriz disciplinar de Rüsen vem se opor a esta ideia que dicotomiza história e didática, ou ainda, pesquisa histórica e mundo experiencial, reportando à mobilização de princípios que fundamentam a construção do conhecimento histórico, sob a concepção de que História escrita e ensinada são campos diferentes, mas não excludentes e ao mesmo tempo correlativos. O campo da Didática da História em sua acepção renovada ou retraçada passa a analisar as formas de raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, e “isto inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa” (RÜSEN, 2006, p. 12), na medida em que “os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de história, mas nos mais diversos e complexos contexto da vida concreta dos aprendizes” (RÜSEN, 2001, p. 91) – como nos GPIs. Em outras palavras, é bom lembrar que os alunos já trazem para a escola um conjunto de saberes apreendidos na sociedade, uma série de associações obtidas por intermédio da memória coletiva/cultura histórica. Ao final teoria e didática tem o mesmo ponto de partida, “mas se desenvolvem em direções cognitivas diferentes e com interesses cognitivos diversos”, porém “tanto a história como ciência quanto o aprendizado histórico estão fundados nas operações e nos processos

existenciais da consciência histórica” (RÜSEN, 2001, p. 93). A teoria da história (como reflexão do trabalho do historiador) “pergunta sobre as chances racionais do conhecimento histórico e a didática pelas chances de aprendizado da consciência histórica” e “cuida das questões didáticas na medida exata em que são necessárias ao esclarecimento do processo científico de conhecimento” (RÜSEN, 2001, p. 93). Por isso mesmo, o presente texto é consequência da interconexão entre um campo e outro quando: 1) intenta trazer para o universo escolar a matriz histórica rüseniana para fazer com que o alunado compreenda como se constrói o conhecimento histórico científico; 2) lida com um material, os GPIs, com ampla aceitação do público, inclusive dos alunos, principalmente do Ensino Médio e 3) trata da função didática do profissional da história, historiador e/ou professor.

A concepção apoiada na complexidade dos movimentos recursivos tensionais acompanha todo o trabalho de Rüsen, ou seja: a construção do conhecimento histórico não compreenderia de um lado o modelo de interpretação da objetividade e de outro da subjetividade, bem como não implicaria apenas em método (cientificismo) e nem apenas em arte (ficção). Nesta perspectiva, a pesquisa histórica inter-relaciona Ciência e Vida Prática, não isolando as suas cinco etapas constitutivas – Interesses, Ideias, Métodos, Apresentação e Função - e subentende a necessidade de empreender todas estas unidades em sua

interação. Assim, cada item é individualmente importante e necessário, “mas somente os cinco em conjunto são suficientes para a compreensão do que é pensamento histórico e de como ele funciona enquanto processo cognitivo” (RÜSEN, 2015b, p. 74). Sobretudo, quando se diz conhecimento histórico científico, se fala em pesquisa, e esta é o fundamento da historiografia consistente, mas possível de ser transposta para a sala de aula, como forma de “enriquecimento” das concepções históricas que formam o senso comum.

É partindo do mundo da vida que se constrói o conhecimento histórico

O primeiro/último ponto da matriz disciplinas e chamado de *Interesses*. Não há como o sujeito se desvencilhar da consciência histórica (RÜSEN, 2001, p. 54), a menos que haja um *déficit* racional patológico. A consciência histórica nos dá elementos para nos orientar quando precisamos enfrentar um problema no presente, nos impelindo a uma relação interpretativa do passado para buscar subsídios para o agir, e assim, interferir no futuro (RÜSEN, 2001, 2007, 2010, 2015a; 2015b).

Tanto o conhecimento histórico especializado (dos historiadores), quanto o não especializado (exterior às universidades), tem como gatilho as problemáticas, angústias, sofrimentos, lacunas, necessidades, o que segundo Rüsen são as “carências de orientação

temporal” da vida prática, do cotidiano. Quando a vida se torna ruído, incômodo, crise, ruptura, mudança, recorremos ao passado interpretado pois “esta perturbação aparece como um desafio” que deve ser pensada de forma a “inserir-la em uma representação do tempo, à luz da qual possam orientar seu agir” (RÜSEN, 2015b, p. 39). Um agir que recupere ou (re)enquadre o sentido do tempo, que permita “a duração do confiável, a realização dos projetos humanos de vida”. Entre o sofrer e as intenções do agir humano para o devir, existe o “trabalho de constituição de sentido da consciência histórica” (RÜSEN, 2015b, p. 41) e repetimos: de qualquer tipo de consciência histórica.

Quando se fala em “carências de orientação da vida prática”, se fala nos interesses em se fazer este trabalho de constituição de sentido. Quais seriam estas carências hoje no Brasil? Qualquer panorama que façamos aqui, será incompleto e superficial, porém, considerando as três questões mencionadas na introdução (indígena, escravismo e Ditadura), podemos retomar alguns pontos básicos. Ultimamente, vem sendo questionadas as políticas sociais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e/ou excluídos socioeconomicamente. Tanto as políticas afirmativas, como as medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de classe, aumentando a participação de minorias no

processo político, o acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural, vem sendo compreendidas por alguns grupos como políticas de “vitimização” que se constituem um ônus para aqueles que “pagam seus impostos”. A noção que fundamenta esta crítica é um amálgama de liberalismo e conservadorismo (no sentido moral), difícil de delimitar quando falamos do Brasil. De um lado a ideia de que o Estado deve se importar em enxugar a máquina pública reduzindo seus funcionários, o que pressupõe menos educação, segurança e saúde regulados pelos órgãos públicos; também a ideia de meritocracia que implica na defesa da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos; um Estado do qual caberia garantir a ordem, a legalidade e concentrar seu papel executivo naqueles serviços mínimos necessários para tanto: policiamento, forças armadas, poderes executivo, legislativo e judiciário, etc. De outro lado, este mesmo Estado, seria mínimo como regulador da economia, mas máximo quanto à intervenção no campo moral, tendo como dever a criminalização do aborto ou o combate à suposta “ideologia de gênero” e/ou a doutrinação realizada pelos professores, a denúncia quanto à destruição da família promovida pelas feministas e homoafetivos. Talvez derivado deste contexto brevemente descrito, crescem nitidamente os preconceitos baseados no racismo, misoginia e homofobia. O projeto deste Estado regulador acaba vencendo com o Golpe

de 2016, ou seja, nem bem tínhamos superado os resquícios de um Estado de exceção da Ditadura Civil-Militar, voltamos para um cenário nada promissor, até mesmo do ponto de vista da efetivação dos Direitos Humanos.

Por isso a necessidade de saber o que os estudantes pensam sobre estes e outros assuntos, pois precisamos saber quais são suas carências de orientação: “O aprendizado histórico começa com uma entrada da experiência histórica na consciência histórica pré-condicionada dos estudantes” (RÜSEN 2015a, p. 37). Enquanto que a pergunta-base nas pesquisas mais tradicionais sobre ensino de história centravam em como motivar alunos para a aprendizagem de história, ou como utilizar estratégias/recursos didáticos para atingir bons resultados, ou ainda, quais as atividades didático-pedagógicas de um ensino de história exitoso, a problemática de algumas vertentes, por exemplo, da Educação Histórica, corre no sentido de responder sobre como os alunos compreendem a história (BARCA, 2009, p. 12), seja quanto aos conceitos substantivos (como entendem alguns acontecimentos históricos), seja quanto aos conceitos estruturais (como compreendem a elaboração do conhecimento histórico). Segundo Isabel Barca, esta linha de investigação busca uma “observação sistemática do real”, não se centrando nos “formalismos e recursos da aula”, embora estes sejam também importantes, mas nas “ideias históricas de quem aprende e ensina”. (BARCA, 2008, p. 24). É a partir

destas carências, destes interesses (algumas correntes de pensamento diriam: da realidade do aluno) que posso iniciar o movimento da matriz disciplinar de Rüsen.

Nos GPIs, parte-se também destas carências de orientação conforme o contexto histórico anteriormente exposto, e, no caso, estas carências se desdobram em desacreditar ou depreciar as histórias e culturas dos indígenas e dos afrodescendentes, além de “abrandar” a ditadura Civil-Militar brasileira, o que adiante consideraremos. Por partir da vida prática, vale dizermos que estes materiais midiáticos não podem ser vistos como meros manipuladores das opiniões. As carências de orientação podem ser as mesmas, há um “sentido preferencial” que quer dar, mas a mídia não tem (todo) poder de construir noções, concepções, ideias, etc., mas de potencializar o que já existe na sociedade (PAULA, 1998).

É necessário para pesquisa o referencial fundamentado

Os *Interesses* advindos da vida prática nos remetem à fase dois da matriz rüseniana, as *Ideias*, que são os referenciais com os quais formulamos nossas interpretações, os alicerces teóricos que sustentam nossa pesquisa histórica. Rüsen entende que “é justamente no ponto em que os interesses se transformam em ideias que se pode fixar o limite de uma ciência especializada” (RÜSEN, 2001, p. 36), quando existe o empenho deliberado em se

interpretar/esquadrinhar a história.

Enquanto a fase dos *Interesses* representa uma consciência preliminar em direção ao passado, a fase das *Ideias* é o momento em que se busca modelos interpretativos para poder atribuir sentido quanto à orientação no mundo da vida. São estes modelos que vão “trazar cognoscível o que do passado está ainda presente”, ou seja, as fontes históricas (RÜSEN, 2015b, p. 77). Desta forma, são necessários “determinados pontos de vista supra-ordenados” que nos servirão de “critérios de sentido” que impulsionarão o interesse quanto ao passado, que assim adquire a qualidade de histórico (RÜSEN, 2001, p. 31).

Em geral, os GPIs lidam com alguns excertos da historiografia, mas não a usam de forma que sejam de fato referenciais para os argumentos. E afinal, seria impossível que os GPIs tivessem referencial para a *totalidade* da História do Brasil, da História da América ou da História do Mundo. No GPI da História do Mundo, são usados 30 referenciais, dentre os quais, 20 correspondem à sites, revistas e jornais nacionais e internacionais de assuntos gerais (NARLOCH, 2013, p. 336-337). Provavelmente, devido ao sucesso de vendas do GPI da História do Brasil, com a tiragem de mais de 600 mil exemplares, o GPI da História do Mundo foi realizado mais rapidamente para dar conta das exigências do mercado. Os GPIs do Brasil e da História da América Latina foram melhor fundamentados, o primeiro com 100 referências de livros e 32 artigos de jornais

ou revistas e o segundo com 105 referenciais relativos aos livros e 69 a artigos, sendo que destes livros, mesclam-se livros didáticos e literatura.

Interessante perceber como Leandro Narloch lida com este “corpo teórico”, na medida em que faz uso de alguns trabalhos historiográficos importantes na área, mas de maneira que ideias falaciosas sejam justificadas. Por exemplo: para mostrar que o brasileiro não tem uma identidade nacional significativa ou nivelada em relação ao europeu, desconstrói os ícones considerados brasileiros. Para ele, mesmo o samba, que “exaltava a periferia e os morros do Rio” foi uma criação mais de brancos de classe média do que de negros pobres. A suposta pobreza dos sambistas, na verdade, seria um *marketing* (NARLOCH, 2011, p. 159). Os negros não foram capazes de melhorar sua música: A cultura negra, a música popular em outros lugares que não o Brasil, adotou instrumentos eletrônicos, se modernizando” (NARLOCH, 2011, p. 165). Os negros não inventaram nem a feijoada, pois ela seria um prato europeu reelaborado (NARLOCH, 2011, p. 162). A figura do Aleijadinho, também é desconstruída conforme bibliografia pertinente, mas segue o mesmo percurso interpretativo: usa-se esta desconstrução histórica para provar que o Brasil não tem a capacidade de oferecer nada de expressivo, original e criativo. Os indígenas na época da colonização eram atrasados: “Não desenvolveram tecnologias de transporte. Não conheciam a roda. A roda (NARLOCH, 2011, p.

48)¹. Utilizando da premissa de que 1) os esquerdistas defendem o multiculturalismo como identidade nacional, justapõe-se à premissa de que 2) as culturas indígenas e negras não descobriram/inventaram nada de importante, então, conclui-se que 3) os esquerdistas desprezam a cultura que realmente faz/inventa/cria/pensa, ou seja, do branco colonizador/civilizado.

Para falar de Ditadura Civil-Militar, devemos averiguar “o acervo de conhecimento histórico disponível” (RÜSEN, 2015b, p. 171). De 1968 com Thomas Skidmore passando por Hélio Silva em 1975, Dreifuss em 1981, Gláucio Ary Dillon Soares em 1994, até os contemporâneos Carlos Fico e Marcos Napolitano, encontramos um trabalho de pesquisa acumulado pelos historiadores que, mesmo com abordagens diferenciadas, formam um grupo orgânico de interpretações que denuncia a Ditadura Civil-Militar como vinculado ao autoritarismo, Estado de exceção, regime antidemocrático. Diante de um número significativo de autores que tratam deste momento de forma crítica – 520 trabalhos no Banco de Dissertações e Teses da CAPES até 2014² -, não é um pequeno grupo destoante que permitirá a mudança de modelo de

interpretação desta temática. A mudança de perspectiva só ocorrerá por meio de um denso material historiográfico que nos coloque frente a frente com os limites da perspectiva atual.

Já Narloch, usa apenas um historiador para falar do assunto, Marco Antonio Villa para minuciar as ações “terroristas/comunistas” na luta contra a Ditadura, destacando o nome de Dilma Rousseff (NARLOCH, 2011, p. 314-315). Além do “terrorismo”³, o autor evidencia também: a corrupção no governo Jango (NARLOCH, 2011, p. 317); a necessidade de endurecer o regime com o Ato Institucional número 5 devido ao avanço do comunismo, sendo que as vezes é necessário tomar medidas drásticas para evitar um mal maior, como por exemplo, as bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki para deter o Japão (NARLOCH, 2011, p. 313); e, principalmente, a equiparação entre a esquerda daquele período e a de hoje no ensejo de transformar o Brasil em Cuba (NARLOCH, 2011, p. 323). Os argumentos vão na direção de defender que a Ditadura foi branda: “a ditadura brasileira foi uma das menos atrozidades de todo o século 20” (NARLOCH, 2011, p. 324). Narloch não menospreza o fato de que houve sim tortura, mas justifica dizendo que os militares eram “inexperientes”, e ainda “pouco inteligentes, os militares apelaram para a violência” (NARLOCH, 2011, p. 327). Um regime de duração longa, quase vinte anos,

¹ Outros GPIs trazem a mesma ideia. No Guia Politicamente Incorreto da Filosofia escrito por Luis Felipe Pondé, seria absurdo acreditar que, no presente, “os índios, que vivem na idade da pedra, seriam melhores que nós, ocidentais (PONDÉ, 2012, p. 71).

² Levantamento realizado por: AVILA, Brayan Lee Thompson. *As narrativas de alunos de Ensino Médio em Londrina-PR sobre a Ditadura Militar Brasileira (1964-1985)*. 165 fl. Dissertação de História. Universidade Estadual de Londrina. 2015.

³ A própria seleção deste vocábulo é reveladora do que pensa o autor. Terrorismo significa o emprego da violência para fins políticos ou tomada do poder, especialmente a prática de atentados, para intimidar governos ou populações.

antidemocrático, e que deveria nos “ensinar” que deveríamos resolver nossas carências de orientação rechaçando qualquer tipo de intervenção militar, é reduzido para uma questão de pouca inteligência por parte dos militares, contra militantes raivosos lutando por uma causa equivocada.

A abordagem quanto à Ditadura Civil-Militar que tomamos para exemplificar o modo de fazer referências dos GPIs, se estende para outros assuntos. Sobre Ditadura se verifica que o autor retomou apenas uma bibliografia para reforçar suas ideias, mas sobre outros temas, soma-se a subtração de excertos da historiografia em detrimento da totalidade do texto. Assim, na tentativa de mostrar que os bandeirantes eram mais próximos aos indígenas do que se pensa, o historiador Warren Dean serve ao propósito de dizer que as bandeiras foram influenciadas pelo modelo militar indígena (NARLOCH, 2011, p. 40), mas não é retomado quanto à sua crítica em relação às práticas portuguesas de devastação das matas, pois, para o autor, “antes dos portugueses chegarem os índios já haviam extinguido várias espécies e feito um belo estrago nas florestas brasileiras” (NARLOCH, 2011, p. 54), enquanto que “os portugueses criaram leis ambientais para o território brasileiro já no século 16” (NARLOCH, 2011, p. 57).

O conflito entre brancos e indígenas é amenizado: “aquele encontro foi um dos episódios mais extraordinários da história do povoamento do ser humano sobre a Terra, com

vantagens e descobertas sensacionais tanto para os europeus quanto para centenas de nações indígenas que viviam na América” (NARLOCH, 2011, p. 34). Nesta linha de pensamento: os indígenas eram “obcecados pela guerra” (NARLOCH, 2011, p. 37); os indígenas participavam das bandeiras também, gostavam dos portugueses e “queriam mesmo era ficar com os brancos, misturar-se a eles e desfrutar das novidades” (NARLOCH, 2011, p. 33); no Brasil, os indígenas tiveram com os Portugueses, um “melhoramento genético” (NARLOCH, 2011, p. 52) e conheceram novas frutas e novos animais, também conheceram instrumentos importantes como o machado (NARLOCH, 2011, p.50- 53).

No entendimento dos GPIs, os indígenas não são vítimas, pois quem matou mais indígenas foram os próprios indígenas (NARLOCH, 2011, p. 34). No caso da América Latina, os incas, exaltados pelos historiadores marxistas por terem uma vida simples organizada pelo trabalho na terra (NARLOCH; TEIXEIRA, 2011, 89-90), ao contrário, se pareciam muito com os comunistas pela opressão de seus governos e pelas atrocidades que cometiam (NARLOCH; TEIXEIRA, 2011, p. 91). Também os astecas não eram “bonzinhos”, em razão de se interessarem pela conquista de outros territórios para fazerem as “cidades derrotadas pagarem impostos e, assim, assegurar a boa vida dos nobres na capital” (NARLOCH, TEIXEIRA, 2011, p. 99). Os colonizadores são sempre criticados pelos

“esquerdistas”, diz o GPI, porém havia aliança e não conflito entre os recém-chegados e os indígenas (NARLOCH; TEIXEIRA, 2011, p. 108) e “é espantosa a ausência de um episódio de conquista, de subjugação à ordem europeia” em relação aos indígenas, e, aliás, muitos destes “festejavam a chegada dos espanhóis e se orgulhavam de tê-los ajudado a exterminar nativos inimigos”, e por isso mesmo “identificavam-se mais com os espanhóis do que com outros povos indígenas” (NARLOCH; TEIXEIRA, 2011, p. 109). Em resumo, na América, não houve massacre de indígenas pelos portugueses e espanhóis (NARLOCH, 2011, p. 59), e mesmo que os indígenas morressem por conta das doenças trazidas da Europa, era o inverso que mais ocorria: o contato do colonizador com os indígenas causava em muitas mortes por doença (NARLOCH, 2011, p. 60-63).

Relativiza-se a escravização com o argumento de que José Francisco dos Santos era um liberto que voltou para África para se tornar traficante de escravos (NARLOCH, 2011, p. 79); Zumbi tinha escravos (NARLOCH, 2011, p. 83); Isabel Pinheira, liberta, morreu em 1741 deixando sete escravos em seu testamento; a baiana Bárbara de Oliveira, liberta, tinha vários imóveis, joias, roupas de seda e 22 escravos (NARLOCH, 2011, p. 91) e em 1872, a escrava Francelina foi acusada de matar sua proprietária, mas os vizinhos serviram de testemunha dizendo que a escrava era maltratada e Francelina foi

absolvida pela justiça (NARLOCH, 2011, p. 94). Na revolução do Haiti, por exemplo, foi concedida a liberdade a um líder, Jean Kina, mas este “prontamente recusou: queria continuar sendo escravo” e mais: “acreditava nas vantagens da escravidão” (NARLOCH; TEIXEIRA, 2011, p. 178). Não há referência às fontes que evidenciam o reverso, ou seja, que mostrem escravos/as que foram submetidos ao trabalho até a exaustão; que apanhavam; que eram mortos; que utilizavam como forma de resistência o suicídio ou aborto, etc. Ou seja, as informações selecionadas por Narloch que podem ser plausíveis, tornam-se prova para desqualificar o escravismo como sistema exploratório⁴, como prática social imposta por meio da força em que um ser humano assume direitos de propriedade sobre outro designado por escravo⁵.

⁴ Também são defendidos o trabalho do menor na Revolução Industrial (NARLOCH, 2013, p. 105), a ideia de que a CLT tem inspiração fascista (NARLOCH, 2013, p. 167) e o salário menor da mulher (NARLOCH, 2015, p. 199).

⁵ Não é de interesse retomar outros tipos de GPIs, mas o da Economia, também sob autoria de Leandro Narloch, nos dá pistas sobre o porquê de se naturalizar o escravismo: o trabalho escravo atual seria um mito (NARLOCH, 2015, p. 137), as notícias sobre o combate ao trabalho escravo, sobre regatar e libertar escravos fazem “acreditar que os trabalhadores eram mantidos em cativeiro, até que cavaleiros alados do Ministério do Trabalho apareceram para romper os grilhões deles e devolvê-los à liberdade”, mas “na maioria dos casos, não é nada disso” (NARLOCH, 2015, p. 138). Talvez o termo “trabalho escravo” para o trabalho degradante e/ou de jornada exaustiva na atualidade seja mesmo problemático, pelo anacronismo, não pelos motivos elencados por Narloch. Na concepção de Narloch, o “trabalho escravo” do presente e do passado, são igualmente admissíveis e mesmo almejados, pois o próprio trabalhador considerado escravo, não se vê como vítima, e depois de “liberto” destas relações de trabalho, desempregados, terminam procurando o mesmo tipo de trabalho por falta de alternativa (NARLOCH, 2015, p. 139). Não seria o

Por isso, defendemos a ideia de que a matriz disciplinar de Rüsen deve ser mobilizada/adaptada também nas aulas de história na educação básica. O livro didático de história ainda é a principal referência, mesmo que amplamente criticado por parte dos historiadores como repleto de lapsos, lacunas e desvios. Tido como “objeto de suspeição” desde os anos 80 quando se criticava suas “ideologias” (MUNAKATA, 2009), atualmente, devido ao Plano Nacional do Livro Didático que conta com equipes de avaliação sob critérios de eliminação pautadas na legislação vigente⁶, o livro didático vem ganhando em qualidade. Comparado aos saberes históricos que ora circulam na mídia em geral, ainda o livro didático pode ser importante facilitador/referencial do conhecimento

“trabalho escravo” um problema, mas uma solução para o desemprego, sendo que “a análise dos fiscais, parece mais ideológica do que técnica” (NARLOCH, 2015, p. 146), e o termo teria como propósito causar “um efeito sensacional, uma comoção no público” (NARLOCH, 2015, p. 143). Sustentando esta ideia, autor toma uma pesquisa de 2014 pela *Cambridge University Press*, que conclui que “quase todos os trabalhadores não topariam trocar parte do salário”, por melhores condições de trabalho, redução de número de horas trabalhadas, aumento do horário de almoço, plano de saúde, férias remuneradas (NARLOCH, 2015, p. 152)

⁶ Quando ao ensino e aprendizagem histórica, podemos destacar: Constituição Federal de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8.069/1990); Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3 (Decreto 7.037/2009); Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001, Resolução CNE/CEB nº 1/2002, Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008); Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8/2012); Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CEB nº 1/2012); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004).

histórico

Considerando a aula de história sob o princípio investigativo, como propõe Isabel Barca (2004), seria o professor quem deveria dar condições para que o aluno pudesse realizar a pesquisa em outros suportes de comunicação, bem como usar as fontes históricas (fase a ser tratada a seguir). O aluno precisaria ter acesso aos procedimentos próprios da construção do conhecimento histórico, para não o ter simplesmente como “opinião”, considerando que devemos estar em alerta para todo tipo de informação, historiografia e fonte, pois é nesta “desconfiança” que podemos propulsionar uma crítica: “somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos”, e então pautar-se “na elaboração de respostas e perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados”, é que poderemos dizer que houve realmente um aprendizado que se tornará “fator de determinação cultural da vida prática” (RÜSEN, 2010, p.44).

Só se constrói o conhecimento histórico consistente a partir de seu método

Para Rüsen, esta fase, diretamente ligada à anterior, corresponde ao *Método*. É a fundamentação teórica – as *Ideias* – que permitirão lidar com a parte empírica da pesquisa histórica (RÜSEN, 2015b, p. 77). Método é o “caminho de uma pergunta para uma resposta”, que implica em “procedimentos

regrados” (RÜSEN, 2015b, p. 78) que confere plausibilidade ao conhecimento histórico.

Como já dissemos, Rüsen sempre emprega a (re)ligação de domínios aparentemente separados e as vezes vistos como antagonicos. Assim, a história científica não imporia a Verdade única, mas a verdade construída com procedimentos específicos deste campo mediante pretensões de verdade. Todo registro do passado permite distintas possibilidades de interpretação, mas a verdade ainda é um horizonte desejável para a escrita do passado (RÜSEN, 2007, p. 22). A ciência, segundo Rüsen, representa uma forma sistemática de aprofundar a capacidade de refletir sobre suas aspirações de verdade, ainda que a ciência seja “historicamente construída e, portanto, cambiante” (RÜSEN, 2015b, p. 70).

Quando se trabalha de forma exterior à produção científica do conhecimento ou mesmo contra ela, deixando a escrita da história “ao saber de suas próprias regras”, então “se separa da racionalidade intrínseca ao saber científico” torando-se assim questionável a relação com a vida prática na resposta para as problemáticas do presente (RÜSEN, 2001, p. 96). Acima de tudo, para Rüsen ciência é método: “nenhuma disciplina, nenhuma especialidade pode contornar esta exigência, se quiser engalanar-se com a qualidade de cientificidade” (RÜSEN, 2015b, p. 64).

Os GPIs podem se “guiar” na divergência com o que dizem ser politicamente correto, mas pouco se “guiam” pelo método

científico da história. Uma fonte apenas é chamada para comprovar uma argumentação e/ou é descontextualizada, haja vista a utilização da obra do coronel Ustra *A Verdade Sufocada* de forma acrítica. Esta obra é vista no GPI como referência e não como fonte histórica das quais poderíamos “aplicar” modelos de interpretação no estudo comparativo com outras fontes.

Sobre a questão do esvaziamento das aldeias indígenas no período colonial, Narloch entende, por uma fonte, que isto ocorreu “não só por causa de doenças e ataques”, mas em consequência de o indígena adotar um nome português e “compor a conhecida miscigenação brasileira ao lado dos brancos” (NARLOCH, 2011, p. 42). A referida fonte é uma tabela trabalhada em 2006 por Marcio Marchioro no texto “Censos de índios na capitania de São Paulo (1798-1803)” e mostra o caso de 22 indígenas que foram para a cidade em 7 regiões e substituíram seus nomes indígenas por nomes portugueses. Afora o fato de que a amostragem não permite a generalização realizada, esta tabela quando retomada por Narloch, não representa a ideia central desenvolvida por Marchioro, que trata do conflito/convivência entre indígenas e capitão de aldeamento; do cotidiano das aldeias paulistas e, principalmente, da fronteira entre índios aldeados e não-índios⁷.

No revisionismo em relação à história da

⁷Disponível em https://isliededoc.org/view-doc.html?utm_source=marchioro-m-2006-censos-de-indios-na-capitania-de-sao-paulo-1798-1803-anais-eletronicos-da-25-reuniao-brasileira-de-antropologia-goiania-junho-de-2006. Acesso em 14 de outubro de 2018.

África/imperialismo europeu, grande parte das afirmativas não adotam qualquer tipo de referência e/ou fontes históricas comprobatórias. Narloch entende que é errôneo imputar todo o problema da África ao imperialismo europeu, já que os europeus ajudaram este continente a progredir (NARLOCH, 2013, p. 279), sendo que “quem destruiu a África foram os líderes africanos” (NARLOCH, 2013, p. 287): “Guerras entre nações rivais e disputas pela sucessão de tronos existiam muito antes de os europeus aparecerem no litoral ou atingirem o interior da África” (NARLOCH, 2013, p. 280). Quanto ao *apartheid*, “houve segregações e perseguições ainda mais perversas” causadas pelos próprios africanos em relação à judeus africanos, muçulmanos, árabes, indianos, camponeses negros, brancos (NARLOCH, 2013, p. 286).

Enquanto a fase anterior das *Ideias* solicita uma lógica cujo estudo de outros autores nos leva a um modelo de interpretação, esta fase do *Método* baseia-se na empiria, o que permitirá conclusões consideradas plausíveis, prováveis, confiáveis ou razoáveis. Desconsiderar ou omitir referências ou fontes contrárias às conclusões antecipadas que se pretende defender, integra o rol de estratégias de escrita de convencimento do leitor, porém, não resulta em argumentos apropriados do ponto de vista da ciência da história, regulados por procedimentos teórico-metodológicos específicos.

Tão somente a análise da fonte não

corresponde a uma conclusão científica, não garante uma atribuição de sentido pertinente ao passado na sua articulação com as carências de orientações do presente. O uso das fontes refere-se a uma pertinência normativa, mas argumenta Rösen que além dos procedimentos próprios do historiador que abarcam a interpretação da fonte histórica, deve haver um consenso de que algo aconteceu realmente ou que certas interpretações devem ser consideradas antiéticas quando ferem a dignidade humana (RÜSEN, 1996, p. 98). A coerência científica, se refere à reconstrutibilidade histórica pelas fontes e a coerência prática que pressupõe plausibilidade, o convencimento pelo argumento e não pela força, na comunidade de historiadores (RÜSEN, 1996, p. 96-97). O caso do Holocausto, lembra o autor, a versão de que ele não ocorreu ou a versão que o ameniza, fere estes princípios de coerência, empiria e intersubjetividade. No caso dos GPIs, além do que já mencionamos da bomba atômica como necessária para deter a Guerra, Narloch insere uma tabela (sem referência) que mostra a quantidade de mortos pela Ditadura comunista de Cuba, China e Camboja, concluindo que não se matou tanto na Ditadura Civil-Militar brasileira (NARLOCH, 2011, p. 325).

Rösen recupera continuamente o conceito de intersubjetividade como norteador da construção da história científica e construtivista, base das etapas das *Ideias* e do *Método*. Um modelo de pesquisa histórica científica se reconhece por suas regras e padrões

de práticas estabelecidos consensualmente e compartilhados pela comunidade de historiadores. O próprio “*status* acadêmico da ciência da história, enquanto especialidade com caráter profissional, baseia-se em poder suscitar tal concordância mediante procedimentos metodológicos particulares” (RÜSEN, 2015b, p. 66). Para não permanecer nem no exagero da subjetividade (relativismo) e nem da objetividade (determinismo), se regula o conhecimento histórico pelo diálogo permanente na comunidade pesquisadora, no entrecruzamento de perspectivas em um espaço de concordância. O conhecimento histórico seria co-fabricado por diversos historiadores implicados, desde que houvesse coerência operacional entre eles em termos de técnicas e valores. Valores entendidos como fundamentais para a orientação temporal na vida prática, seja da história especializada ou não, que pode ser resumido como sendo o alinhamento com o novo humanismo como princípio da dignidade humana (RÜSEN, 2015a, p. 25). Isto significa “abrir a perspectiva histórica para a dimensão, até então fundamentalmente ignorada, do sofrimento humano” para que possamos firmar a ideia de igualdade e dignidade, de modo que se desconstrua “uma avaliação desequilibrada as inter-relação entre o eu e a alteridade” (RÜSEN, 2015a, p. 27).

Estevão Rezende Martins, tradutor e bom conhecedor das obras de Rüsen, entende que o método é um controle intersubjetivo de qualidade cognitiva do conhecimento histórico:

“Em nenhuma hipótese o imperativo metódico admite caráter aleatório ou arbitrário”, sendo que o controle intersubjetivo, “a admissibilidade plausível e verossímil do discurso historiográfico”, “faz parte do contrato social de qualidade historiográfica no trato do passado” (MARTINS, 2017, p. 22). A História-Ciência reúne fontes para “analisá-las, descreve-las, explica-las e narrar seu fio” e esses passos são passíveis de crítica, comparação, reformulação, confirmação, modificação, superação, complementação (MARTINS, 2017, p. 28).

Martins defende que o ensino de história não pode renunciar, assim como no conhecimento histórico especializado, do “aprendizado gradual dos recursos metódicos com que se lida com as fontes da informação histórica” (MARTINS, 2017, p. 209). Também para Peter Lee, o conhecimento histórico na escola demanda um “compromisso de indagação” com as “marcas de identificação” da história, como “passado”, “acontecimento”, “evento”, “causa”, “mudança”, etc., “o que requer um conceito de evidência” (LEE, 2006, p. 136). Da mesma forma, propõe Isabel Barca, a aprendizagem da história como “uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes” (BARCA, 2006, p. 95), em que se deve “ler fontes históricas diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas”, considerando suas intenções, sua validade, bem como o cruzamento com outras fontes e mensagens (BARCA, 2004, p. 133).

Diz Isabel Barca que o aluno deve ter consciência de que o conhecimento histórico é sempre provisório, pois as conclusões nunca podem ser completamente testadas, confirmadas ou refutadas, mas que existe um “esforço de validação subjetiva” (BARCA, 2001, p. 29). A autora percebe o “relativismo céptico” como inútil para os alunos, pois este pode considerar que “qualquer resposta sobre o passado é apenas uma questão de opinião pessoal ou ponto de vista” (BARCA, 2001, p. 30).

Não adianta a pesquisa bem-feita se escrevo só para os pares

A quarta fase diz respeito à *Apresentação* do discurso histórico e implica nas relações possíveis entre história especializada e História Pública, na preocupação de que os resultados da pesquisa historiográfica tenham uma forma de apresentação de um passado capaz de “inserir-se nos processos culturais da vida humana prática” (RÜSEN, 2007, p. 29). A retórica e a estética são para Rüsen, importantes como “força interpeladora do discurso”, ou, em outras palavras, como fatores que permitem a inteligibilidade do destinatário da narrativa historiográfica (RÜSEN, 2007, p. 31). Ressalva Rüsen que a “qualidade literária” do discurso ou narrativa histórica lida com o aspecto sensorial, simbólico e representativo do público-alvo, portanto, interfere de forma pré-

cognitiva no modo de pensar historicamente (RÜSEN, 2007, p. 30-31). O historiador constrói seu texto como resultado de sua pesquisa também utilizando recursos discursivos com “força de convencimento” (RÜSEN, 2007, p. 29), ou seja, para além da relevância cognitiva, que implica no conteúdo empírico e da forma explicativa da história, Rüsen destaca a relevância comunicativa (RÜSEN, 2015b, p. 52, 91)

Nesta fase os GPIs costumam vencer os historiadores, pois estes últimos não se preocupam com os destinatários não integrantes do espaço acadêmico. Apresenta-se um discurso extremamente “cientifizado” da história de tal forma que o pesquisador termina se distanciando da vida prática (RÜSEN, 2010, p. 25), tornando seu discurso autorreferente, como se a escrita da história se legitimasse “pela sua mera existência” (RÜSEN, 2010, p. 27). Segundo Rüsen, o público não pode “digerir a produção de uma disciplina especializada da história profissional sem mediação” e, infelizmente, as “habilidades normais adquiridas pelo historiador profissional não são suficientes para a execução dessa mediação” (RÜSEN, 2010, p. 33).

A principal estratégia de legitimação e convencimento dos GPIs é a de se auto intitulem como portadores da Verdade, ou melhor, da verdadeira história, baseada na Ciência (todas com iniciais maiúsculas porque não podem dar margem para objeção ou contra resposta). Os “Outros”, aqueles que não concordam ou não seguem a Verdade, são

entendidos como presos às ideologias e ideológica é sempre a perspectiva deste Outro. Nesta direção, os historiadores “científicos”, sem ideologias: “Tem mais cuidado ao falar de consequências de uma lógica financeira e pesquisam sem se importar com o uso ideológico de suas conclusões” (NARLOCH, 2011, p. 26). Para os GPIs, deve-se impor uma história “honesta”, neutra, objetiva e científica: “Uma nova geração de pesquisadores destrói mitos e revela o verdadeiro passado do Brasil: um país mais forte, mais complexo e bem mais humano do que ensinaram na escola” (NARLOCH, 2010).

Importante ver que a “nova geração” de historiadores que “revela o verdadeiro” traz a inovação frente o atraso da suposta velha geração de historiadores. Conjuntamente ao *efeito de verdade*, utiliza-se o *efeito de atualidade*, ou seja, procura-se passar ao leitor a sensação de novidade, portanto de pertinência (CHARAUDEAU, 2006, p. 133), procurando causar o *efeito de polêmica*, próprio do “jornalismo denúncia”, em que se aponta de forma dramatizada o que pode ser considerado pelo público como insólito ou absurdo, aquilo que estaria em desordem, infringindo o óbvio, o científico, o certo (CHARAUDEAU, 2006, p. 140-141), e assim, Narloch cobra um “olhar mais científico do que político” sobre a história (NARLOCH, 2011, p. 175).

Há também o *efeito de derrisão*, ou seja, se escarnece dos Outros historiadores, contrários às ideias dos GPIs em que

deveríamos: “jogar tomates verdes [...] provocar, fazer uma militância às avessas” (NARLOCH, 2011, p. 27). Também notamos nesta linguagem simuladora de efeitos, o *efeito de proximidade*, intimidade e exclusividade quando o autor conta sua história pessoal de quando “Era aluno de um colégio de freiras e considerava os professores de história e geografia meus heróis” (NARLOCH, 2011, p. 177).

Outra estratégia é a de fazer com que o leitor tenha acesso imediato e rápido às informações gerais da História (*efeito de totalidade*). Por isso se constrói uma história geral, uma síntese-histórica. Como bem disse Beatriz Sarlo, estas visões globais a gosto do século XIX – toda história da literatura, por exemplo – são hoje inadmissíveis na história especializada, porém, “as histórias não acadêmicas, dirigidas a um público formado por não-especialistas, pressupõem sempre uma síntese” (SARLO, 2007, p. 13). Por isso os títulos dos GPIs subentendem “toda história” do Brasil, da América Latina, do mundo, da filosofia, da economia, etc.

Se a objetividade é extremada, pode-se “cientifizar” ou “racionalizar” a história e se é a verdade, a facticidade pura que se deseja, recaímos na ficcionalidade (RÜSEN, 2007, p. 33). Por outro lado, enfatizar a forma literária do discurso histórico, implica em relativizar o discurso histórico (RÜSEN, 2010, p. 131), tornando-o ficcional (RÜSEN, 2007, p. 26). Conforme Rüsen (2007, p. 26-27), a história

como ficção ou versão e a história como verdade científica, constituem uma falsa oposição. Há que encontrar um equilíbrio entre uma e outra, em que a racionalidade metódica na pretensão de verdade e as formas de apresentação da história envolvendo estética e retórica constituem componentes intrínsecos à construção do discurso histórico, independentemente do tipo de destinatário (RÜSEN, 2007, p. 28-31). No entanto, embora exista uma relação complexa e interdependente entre a forma de apresentação textual e a metodologia da ciência da história, em última instância, o que define o ofício do historiador, ainda é “a operação cognitiva da pesquisa especificamente histórica” (RÜSEN, 2007, p. 27). A razão da diferença qualitativa da versão especificamente científica da história com respeito “as demais formas de consciência histórica surge no momento em que a interpretação histórica produzida pela consciência histórica enuncia pretensões de validade” (RÜSEN 2001, p. 85) e esta validade será garantida pelo modo como é reivindicada, ou seja, pela regulação metódica (RÜSEN, 2001, p. 97).

O conhecimento histórico especializado deve se tornar compreensível aos destinatários para que possa ser utilizável na vida prática (RÜSEN, 2015b, p. 78). Os procedimentos metodológicos da ciência histórica, quando são dominantes, perdem a capacidade de intervir no mundo da vida. Por isso, a importância da *Apresentação* do discurso histórico, ligada à

noção de narrativa como forma peculiar de atribuímos sentido à história. O caráter estético da apresentação do discurso histórico não pode ser visto como determinante, sem que se tenha em mente que a narrativa constrói sentidos, e que estes sentidos, são também políticos (RÜSEN, 2015b, p. 87). Mesmo a intersubjetividade carrega em si o debate, a dimensão comunicativa, e por esta razão, o construto histórico é produzido nas relações de poder, por isso é político (RÜSEN, 2015b, p. 74)

A apresentação do discurso histórico dos professores engloba a noção de construtivismo baseado na pesquisa quanto ao saber histórico. Isabel Barca critica a ideia de aula-conferência em que o professor expressa um conhecimento pronto através da aula expositiva, não dialógica, como se os estudantes fossem seres que não sabem e não pensam nada (BARCA, 2004, p. 132). A aula-oficina tendo como base o princípio investigativo – sob a matriz disciplinar de Rüsen – implica no professor como investigador social, que apreende e interpreta o mundo conceitual de seus alunos no sentido de modifica-lo positivamente (BARCA, 2004, p. 133) e esta progressão pode ser manifesta nas narrativas dos alunos, pois também integra a construção do conhecimento histórico escolar, a capacidade de apresentar, divulgar, comunicar os “resultados” do conhecimento histórico produzido. Isabel Barca resume: seria “expressar a sua interpretação e compreensão”, ou seja, comunicar a história aprendida, “utilizando a

diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis” (BARCA, 2004, p. 134).

Para Rüsen, quando empreendemos uma narrativa histórica – que aqui estamos entendendo como forma de apresentação da história – damos significado/sentido histórico às nossas experiências (RÜSEN, 2012, p. 37), por isso a narrativa histórica seria uma “operação mental constitutiva” (RÜSEN, 2010, p. 43). Portanto, fazer com que o aluno apresente de algum modo uma narrativa sobre o que foi aprendido, implica em dar condições para que este demonstre mudanças conceituais, explicações, interpretações, relações, argumentações, sistematizações, contextualizações, etc. É a competência narrativa que “constitui a qualificação à qual todo aprendizado histórico está, ao fim e ao cabo, relacionado” (RÜSEN, 2010, p. 47). Esta narrativa pode ser de diferentes formas: escrita, desenho, filme, teatro, etc. A descrição também não pode ser excluída, porque é um tipo de narrativa, porém, precisa ser superada pela argumentação, explicação e problematização. O debate, a discussão, o confronto de perspectivas/narrativas, “o movimento entre sujeitos diferentes”, integram a construção do aprendizado histórico, na medida em que implica na “intersubjetividade discursiva, em uma relação aberta de comunicação racional-argumentativa” (RÜSEN, 2010, p. 48).

O conhecimento histórico fundamentado

orienta o mundo da vida de forma coerente

A última/primeira fase é aquela em que existe um tipo de “retorno” à vida prática, pois “a satisfação de determinadas carências é sempre também o processo de produção de novas carências” (RÜSEN, 2001, p. 57). O conhecimento produzido, se bem apresentado ao destinatário, serve para intervir em seu modo de viver, pensar e agir, portanto, assume “utilidade existencial”, assumindo *Funções* na vida prática: “se são as carências de orientação no tempo que provocam o pensamento histórico e lhes conferem uma função relevante na vida, então a história como ciência e sua pretensão de racionalidade não podem ser explicadas e fundamentadas sem se levar em conta essa função” (RÜSEN, 2001, p. 34).

O conhecimento histórico tem a capacidade de transformar a relação do sujeito com suas carências iniciais de orientação e precisa ser visto na sua configuração coletiva e individual, pois este processo, implica na “formação, negociação, implementação e alteração de identidade” (RÜSEN, 2015b, p. 35). O homem só consegue viver no mundo, inclusive se relacionando com a natureza e com outros sujeitos, bem como consigo mesmo, “se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função de suas intenções de sua ação e paixão” (RÜSEN, 2001, p.57).

Enquanto a fase da *Apresentação* refere-se mais à estética da narrativa histórica, esta fase

volta-se mais para a esfera política, mas toda a matriz quando vista na sua complexidade, integra história, política e arte (RÜSEN, 2015b, p. 73). Se o conhecimento serve para mudar a vida, ou seja, tem potencial de ação, significa que tem conotações políticas, pois pode ser “utilizado como prevenção de abusos e para motivar a vontade de mudar (RÜSEN, 2015b, p. 49), ou para reforçar ou negar as tradições, ou as normas impostas pela elite cultura, ou ainda, a qualidade das condições de vida (RÜSEN, 2015b, p. 47). A consciência histórica já é a conformação de operações mentais capazes de evitar que o sujeito se perca nas mudanças do mundo e de si, quando atribui sentido na experiência do tempo. O trabalho de construção do conhecimento histórico que segue o movimento da matriz disciplinar, seja ele historiográfico ou escolar, pode ser internalizado de forma que intervenha nas ideias/ações dos sujeitos (RÜSEN, 2001, p. 62-64) de modo que enriqueçam o senso comum transformando-o em senso crítico. O passado quando “decifrado”, racionalizado – e razão aqui significa a aptidão de argumentar de forma fundamentada - “significa o conjunto de competências de interpretação do mundo e de si próprio que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de auto-realização ou reforço identitário” (RÜSEN, 2007, p. 95). A história construída cientificamente, seria a “apropriação consciente do passado, reflexiva, interpretativa” (RÜSEN,

2001, p. 75) que imprime um *superávit* da experiência humana (RÜSEN, 2001, p. 79).

A atribuição de sentido realizada pelos GPIs, como vimos, não se move conforme a matriz, pois omitem ou fragilizam as fases das *Ideias* e do *Método*, enquanto faz com maestria a *Apresentação* do discurso histórico. Ao suprimir parte do ciclo, investem na história para destacar a importância do que já pensam/fazem ou tem intenção de fazer (RÜSEN, 2001, p. 69). Desta forma, mutilar o processo da pesquisa resulta em simples “confirmações do que se tenciona realizar na vida prática atual”, o que Rüsen nomeia de *decisionismo*, por pautar-se no subjetivismo. No plano coletivo, esta maneira de interpretar o passado, com conclusões antecipadas que devem determinar o agir é chamado de *dogmatismo* (RÜSEN, 2001, p. 71).

Porque é contra a ideia de multiculturalismo e das políticas afirmativas de cotas que o GPI descaracteriza feijoada, samba como provenientes da cultura africana; porque é a favor da revisão das leis trabalhistas atuais, que relativiza o escravismo; porque entende que o Estado é paternalista em relação aos indígenas que o critica como atrasado, ignorante e vagabundo; porque compreende que a esquerda hoje seria comunista, associa comunidades indígenas americanas à crueldade; porque entende que as políticas públicas visando o social são improcedentes, procura desconstruir o que considera como sendo heróis humanitários da esquerda.

A construção do conhecimento histórico na escola, quando investido do princípio investigativo/científico (também) “retornam” à vida prática mobilizando novas formas de viver/pensar/agir. Para Peter Lee, no contexto do ensino de história, é admissível a noção de “passado prático”, quando o passado deve então “servir” de forma mais direta para a vida do aluno, fazendo com que o conhecimento histórico permitiria que o presente faça sentido (LEE, 2008, p. 20). De um modo interno ao sujeito, a forma histórico-científica de interpretar a realidade pode “atualizar os potenciais racionais” para o reconhecimento, adoção e defesa de convicções e pretensões (RÜSEN, 2010, p. 102) no sentido de produzir ações que possibilitem a mudança positiva de si e do mundo, o que subentende uma perspectiva de futuro. Esta prática sustentada pelo passado interpretado para refletir sobre o presente vivido com vistas ao futuro modificado, sempre é uma “busca de sentido, uma aspiração à felicidade, uma demanda utópica que expande radicalmente o campo da experiência da vida humana” (RÜSEN, 2015b, p. 54).

Considerações finais

O manejo da historiografia realizada por tais GPIs compreende a tendência à simplificação, ou seja, um contexto histórico complexo é compartimentado em vários contextos e apenas aqueles que servem ao propósito de defender um argumento prévio é privilegiado. Também vê-se o imediatismo,

quando se tem uma informação de determinada fonte e se economiza a explicação histórica com conclusões apressadas ou descontextualizadas.

Sobre a Ditadura Civil-Militar, não que a corrupção de Jango e as estratégias dos militantes contra o regime militar não fossem informações importantes, mas há que se pensar neste período como uma rede de fatores que formam um conjunto que nos mostram governos antidemocráticos, que buscavam se legitimar por discursos de pregação contra aqueles que se opunham ao sistema. Sobre os indígenas, as relações entre presente e passado precisam ser repensadas levando em conta os conflitos, as tensões e genocídio, o problema da terra e da exclusão. Mesma coisa em relação à escravidão, que não pode ser relativizada para justificar ações na contemporaneidade e deve sim, ser vista como sistema exploratório. A história dita sobrecarregada/difícil tem que ser assumida, compreendida, vista em suas contradições e conflitos, como ofensa à dignidade humana.

Contrastamos neste artigo dois modos de escrever a história: dos historiadores, que realça a fundamentação teórico-metodológica da matriz disciplinar rüseniana, mas que muitas vezes despreza uma linguagem mais acessível para que este conhecimento possa interferir no mundo da vida, e outro, dos GPIs, pseudocientífico ao enfatizarem a disposição atraente do texto em detrimento das normas específicas da história como ciência produzida intersubjetivamente. Quanto ao espaço escolar, entendemos que a matriz pode ser adaptada nas

aulas de história, possibilitando ao aluno a compreensão de como se constrói o conhecimento histórico que possa superar versões ou opiniões problemáticas que circulam na sociedade.

Referências

BARCA, Isabel Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em história. In: *Perspectivas em educação histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p.29-43.

BARCA, Isabel. *Aula Oficina: do Projeto à Avaliação*. In BARCA, Isabel (Org.). Para uma educação de qualidade. Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho. 2004.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista*. Dossiê: Educação Histórica. Editora UFPR. 2006, p. 93-112.

BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica: fundamentos, percursos e perspectivas. In OLIVERIA, Margarida Maria Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. (Org.). Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços. Natal, RN: EDFURN, 2008.

BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma análise. BARCA, Isabel; SCHMDT, M. A. Educação Histórica: investigação em Portugal e Brasil. Braga: Centro de Investigação em Educação/Universidade do Minho. 2009.

BAUMAN, Zigmund. *Retrotopia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*. Especial. Dossiê: Educação Histórica. 2006, p. 131-150.

LEE, Peter. Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In BARCA, Isabel (Org.). *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África*. Braga: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho. 2008.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. *Teoria e filosofia da história: contribuições para o ensino de história*. Curitiba: W&A Editores, 2017.

MUNAKATA, Kazumi. Devem os livros didáticos de história ser condenados? In: RRROCHA, Helenice; MAGALHAES, Marcelo; CONTIJO Rebeca. *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 281 a 292.

NARLOCH, L.; TEIXEIRA, D. *Guia*

Politicamente Incorreto da América Latina. São Paulo: Leya, 2011.

NARLOCH, Leandro. *Guia Politicamente Incorreto da Economia Brasileira*. São Paulo: Leya, 2015.

NARLOCH, Leandro. *Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil*. 2 ed., São Paulo: Leya, 2011.

NARLOCH, Leandro. *Guia Politicamente Incorreto da História do Mundo*. São Paulo: Leya, 2013.

PAULA, Silas de. Estudos Culturais e Receptor Ativo. In: RUBIM, Antônio Albino C.; BENTZ, Ione Maria G.; PINTO, Milton José (Org.). *Produção e recepção dos sentidos midiáticos*. 2 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

VON BORRIES, Bodo. Competence of the historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of historical canon? In: SYMCOX, Linda; WILSCHUT, Arie. National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history. *International Review of History Education*. 2009

RÜSEN, Jörn Narratividade e objetividade nas ciências histórica. *Textos de história*. Brasília, n. 4, p. 75-102, 1996.

RÜSEN, Jörn. *A razão histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Tradução Estevão C. de Rezende Martins.

Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, jul.-dez. 2006, p. 07-16.

RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado: Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica*. Tradução Estevão C. de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; Martins, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd. *Humanismo e didática da história*. Curitiba: W&A Editores, 2015a.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Tradução Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015b.